

Lahoz, Magda Beatriz; Berenguer, Liliana; Cuadros, Mirtha

El examen: Imaginario y metacognición

II Coloquio Argentino de la IADA

11 al 13 de mayo de 2005

Lahoz, M.; Berenguer, L.; Cuadros, M. (2005). El examen: Imaginario y metacognición. II Coloquio Argentino de la IADA, 11 al 13 de mayo de 2005, La Plata, Argentina. El diálogo: Estudios e investigaciones. EN: Actas del II Coloquio Argentino de la Asociación Internacional de Análisis del Diálogo. El diálogo: estudios e investigaciones. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13077/ev.13077.pdf

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

EL EXAMEN

IMAGINARIO Y METACOGNICIÓN

Magda Beatriz Lahoz

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan | Argentina
magdalahoz@hotmail.com

Liliana Berenguer

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan | Argentina

Mirtha Cuadros

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan | Argentina

Resumen

El examen oral individual, ha sido objeto de nuestras observaciones en ya dos oportunidades. Ambos abordajes han tenido un impacto favorable en nuestras prácticas docentes y es esta consecuencia la que nos proponemos analizar en el presente trabajo. En el primer acercamiento nos propusimos realizar aportes para la consideración del examen como tipo discursivo. Trabajamos el corpus desde algunas categorías del análisis conversacional, análisis del discurso, desde algunos presupuestos provenientes de la Etnografía de la Comunicación. En el segundo acercamiento, frente a la sospecha de una disfuncionalidad, a partir de las anomalías observadas en el corpus, intentamos una explicación racional del evento examen tal como se practica hoy en numerosas instituciones educativas de diferentes niveles en la Argentina. Elegimos como camino de análisis del examen el marco teórico que brindan las investigaciones semiótico-antropológicas sobre el ritual. En esta oportunidad analizamos los motivos por los cuales la reflexión consciente practicada en clase, con los alumnos, sobre el examen, es decir, su postulación como objeto de estudio, produce intercambios que acercan este evento académico a ese “deber ser ideal”, que no por poco practicado deja de estar presente como telón de fondo en el imaginario de toda la institución.

El examen oral individual ha sido objeto de nuestras observaciones en ya dos oportunidades. Ambos abordajes han tenido un impacto favorable en nuestras prácticas docentes y es esta consecuencia la que nos proponemos analizar en el presente trabajo.

En el primer acercamiento realizamos consideraciones acerca del examen como tipo discursivo. Partimos de un corpus constituido por grabaciones de cuatro exámenes de Lengua de nivel terciario en los que intervenían profesoras en Letras y alumnas de este nivel. Asimismo, tuvimos en cuenta observaciones directas de nuestra propia experiencia como evaluadoras en el nivel universitario. Trabajamos el corpus desde algunas categorías del Análisis Conversacional, Análisis del Discurso y desde presupuestos provenientes de la Etnografía de la Comunicación. El análisis reveló que a diferencia de la conversación, el examen es un intercambio que no sigue los procesos de ritualización de la vida cotidiana, sino de otros tipos de rituales que devienen de la relación asimétrica propia de toda habla planeada: el intercambio reparador al comienzo del examen es ejecutado por los alumnos; el par pregunta-respuesta se presenta como facultativo, no obli-

gatorio, su presencia está regida por las decisiones del docente; el uso del turno de habla y la base textual es obligatorio sólo para el alumno; la relación es asimétrica entre alumno y profesor, y también entre profesores, lo que regula tanto el habla como la escucha. Los exámenes poco exitosos se acercan a las características de habla situada, es decir, son más próximos a la complejidad propia de la conversación. Por el contrario, los exitosos ostentan mayores rasgos de habla planeada, descontextualizada, lo que no equivale a decir que en el primer caso estemos frente a lo dialógico y en el segundo a lo monológico.

En el segundo acercamiento, frente a la sospecha de una disfuncionalidad, a partir de las anomalías observadas en el corpus nos interesamos por el tipo de ritual que es el examen. Trabajamos desde el marco teórico de la Semiótica Cultural, con aportes provenientes de las Ciencias del Discurso. En esa ocasión analizamos el ritual del examen como el paso de un nivel a otro en un trayecto educativo. Pasado el tiempo del examen, el alumno sale cambiado, aprobado o reprobado. Desde el punto de vista de la institución, la modalidad del examen ordena el recorrido del alumno y garantiza la idoneidad de los jóvenes para un futuro desempeño en la sociedad. La regularidad temporal es parte de este orden: el “ciclo” lectivo tiene tiempos determinados para la ejecución de los exámenes -comienzo, mitad y final de año-. Tanto el examinador como el examinado necesitan del examen ya que de él depende -por distintas razones- la pertenencia de ambos a la comunidad educativa. A diferencia de otros rituales en el examen se produce una desviación de la premisa “el que habla detenta el poder”, ya que se concede mayoritariamente la palabra al alumno, quien, según sabemos, es el participante más débil en esta instancia asimétrica. Su mayor o menor grado de poder se deriva paradigmáticamente de su posesión del saber. De otro lado, el tribunal de profesores, quienes idealmente deben hablar menos, tiene el poder de arbitrar la decisión final. El ritual del examen hoy sigue teniendo pasos semejantes a los del pasado, pero se comienzan a apreciar ciertos corrimientos. El saber, que debería ser el eje del encuentro queda reducido a un rol periférico y muchas veces degradado: el discurso construye una ficción que pretende legitimar no sólo la instancia puntual sino, también, la del sistema en que se inscribe.

En esta oportunidad reflexionamos sobre las consecuencias de postular el examen, un tipo de ritual académico, como objeto de estudio en las clases. La metacognición acerca del examen practicada con los alumnos puede llegar a producir intercambios que acercaría este evento académico a ese “deber ser ideal”, que aunque poco practicado sigue estando presente como telón de fondo en las instituciones educativas.

Para acercarnos con mayor certidumbre al imaginario de los estudiantes, elaboramos una encuesta anónima con seis preguntas abiertas, poco pautadas, a fin de reducir en la medida de lo posible la dependencia en las respuestas y así evitar los condicionamientos propios del rol de sumisión que se asigna al alumno. El grupo consultado estuvo integrado por 47 estudiantes de distintos cursos de nivel universitario.

EL EXAMEN EN EL IMAGINARIO ESTUDIANTIL

Las encuestas revelan que el examen es vivenciado como una práctica compleja, que puede ser considerada desde distintos ángulos: lo cognitivo, lo institucional, lo emocional. La primera pregunta solicitaba caracterizar lo que el examen “es”, mientras que la segunda invitaba a fundamentar una creencia sobre el “deber ser”. Con respecto a lo que

“es”, el primer rasgo sobresaliente consiste en su cualidad de demostración y/o auto-demonstración de conocimientos (73 % han señalado este rasgo especular):

Es el resultado de una demostración de conocimientos ante un tribunal conformado por profesores... 2-14-1

El examen... plantea un desafío entre lo que se maneja y lo que no, lo que me falta. 2-6-1

El que rinde debe dar cuenta de que maneja los conocimientos del programa... 2-9-1

Muestra de conocimiento a los profesores. 2-13-1

Dar totalmente cuenta sobre el manejo fluido de conocimientos conceptuales de una disciplina específica. 5-7-1

En segundo lugar, muchos alumnos consideran el examen como un momento de integración de conocimientos (42 %).

El examen final es: englobador de conceptos y estrategias, constructivo... 2-6-1

Instancia englobadora e integradora de contenidos... 2-1-1

Es la evaluación integradora de todos los contenidos vistos en el cursado de la materia... 2-3-1

Estudio englobador. 2-7-1

Englobador de conceptos. 2-12-1

Una evaluación integradora de los contenidos y habilidades desplegados por la cátedra (y aprehendidos por el alumno). 3-3-1

Es una evaluación de las competencias de integración del alumno. Capacidad de integración por parte del alumno. Eficacia intelectual. 1-3-1

Integración de los contenidos de la materia y conexión con otros contenidos y saberes. 5-2-1

El tercer rasgo (24%) describe al examen como una instancia de tensión:

Un momento ... rodeado de tensión, presión y nerviosismo. 2-5-1

Situación difícil. Incómoda. 3-4-1

... es un clima tenso naturalmente construido... 5-7-1

También son de destacar otros rasgos relativos al examen como un nodo temporal significativo —es visto como *momento* de conclusión de un proceso de aprendizaje y de enseñanza; como *momento* de clausura y de cierre—. Asimismo, se lo caracteriza como *escena dramática* en donde se conjugan el espacio, los cuerpos, en suma lo actoral.

Con respecto a lo que “debería ser” es significativo que según el año de cursado aparece un ideal de examen diferente. En 1° año se observa un abanico de rasgos: deseo que sea una situación menos tensa, con un tribunal integrado solamente por los profesores que dictan la materia, más libre y creativo. Esto puede tener que ver con el hecho de

que aún no han pasado experiencias examinadoras en la universidad. En 2° año, en cambio, luego de haber vivido la experiencia del examen, manifiestan como deseo recurrente que sea menos tenso, más grato, como puede verse en los siguientes ejemplos:

Debería ser un momento más grato de lo que es en realidad, la feliz consecuencia de un proceso de apropiación cognitiva. Lamentablemente, en general no es así, porque –a mi modesto parecer– la interacción docente alumno es deficiente la mayoría de las veces, y ambas partes son responsables. 2-1-2

Debería ser un hecho ameno descomprimido de toda tensión entre alumno profesor. 2-3-2

Una instancia evaluativa dada en un clima agradable, donde el alumno tenga confianza en sí mismo, donde el profesor y el alumno se respeten mutuamente porque así los resultados serían más positivos y quedaría una buena experiencia y no una traumática. 2-5-2

Para mí sería grandioso que fuera grabado así no les veo la cara a los profesores y así no me pongo nervioso, también sería un “sueño” que fuera como una especie de clase con alumnos y yo les explico. 2-13-2

La totalidad de los alumnos de 3° desean un examen menos tenso, pero a diferencia de los de 2°, este rasgo se relaciona causalmente con la aspiración a que el examen sea una situación dialógica. Evidentemente los estudiantes de este nivel proponen un cambio en el ritual en donde lo facultativo y lo obligatorio se pone en crisis.

Dialogado porque muchas veces ayuda a que el alumno sienta que es entendido. 3-2-2

Nuevamente en 4° año se observa un variado haz de rasgos, que casi siempre se relaciona con la búsqueda de una situación menos tensa, más paciente y comprensiva por parte de los docentes.

Llegados a este nivel se comprueba que de una u otra manera el “debería ser” se relaciona con una demanda de presencia excesiva, un pedido de generosidad incondicional, que en términos psicoanalíticos podríamos designar como abuso de *Eros*. Este deseo buscaría borrar los límites característicos de la relación asimétrica legitimada por una larga tradición institucional.¹ En el siguiente testimonio se aprecia el conflicto que genera en algunos alumnos la percepción de una demanda excesiva.

Creo que debería ser un diálogo, una relación amena entre los participantes (claro, sin dejar de mantener la vinculación asimétrica que yo considero necesaria). Esto es porque pienso que se disminuirían las tensiones, conflictos internos del alumno, etc. 3-3-2

Muy diferente es el panorama que plantea 5° año, en el que la mayoría de las propuestas tiene que ver con lo cognitivo, perfilando una instancia examinadora más crea-

¹ En entrevistas orales esta solicitud se observa más nítidamente aún.

tiva, en la que no solamente cuente el “saber conceptual” sino también el procedimental y actitudinal. Reclaman una nueva “mirada” de los profesores que los sitúe a ellos en otro lugar, esto es, manifiestan un deseo de cambio de ritual pero no focalizado en lo emocional sino en el examen como *construcción* del conocimiento.

Debería ser momento de reflexión, enlace de contenidos y aplicación de los contenidos, en la medida de lo posible, a la realidad. 1-5-2

Debería ser “instancia de aprendizaje”, una experiencia para demostrar y demostrarme “lo que aprendí” (...) 2-5-2

Más abierto a la investigación teniendo en cuenta las necesidades del alumno, es decir, que se le permita hablar, profundizar un tema particular que al alumno le interese. Creo que es más productivo que hablar en forma “general” de los contenidos vistos en la cátedra. 5-5-2

Otra pregunta de la encuesta indagaba respecto de propuestas de cambio en el sistema de exámenes. En este ítem, gran parte de las sugerencias registradas se localizan en el ámbito administrativo de la institución, y otras respuestas minoritarias reformulan el deseo de vivenciar el examen como una experiencia más libre, que contemple los intereses intelectuales del alumno y que escenifique un vínculo menos asimétrico entre profesores y estudiantes.

Las tres últimas preguntas apuntan a explorar con mayor detenimiento distintas facetas del rol que cumplen los sujetos intervinientes en el rito.² Con respecto al actor-profesor los alumnos demandan actitudes de cooperación durante el desarrollo del examen. Los gestos requeridos van desde movimientos corporales como los asentimientos con la cabeza, la sonrisa complaciente hasta la intervención “bienintencionada” que señala una corrección oportuna o las preguntas que impulsan a continuar. Por otro lado, los estudiantes denuncian que en muchos casos el examen se ha convertido en lugar de violencia institucional. Señalan como actitudes negativas o disfuncionales la indiferencia o falta de atención del profesor. Dicen algunas encuestas:

Una vez me pasó que en pleno examen, el profesor se dio vuelta y comenzó a hablar con el otro profesor, y yo hablaba sola. 5-2-4

Ponerse en un pedestal donde parece que las palabras del alumno llegan casi sin volumen: Holaaa, aquí estoyyyy!!! 2-1-4

Destacan con trazo firme la subestimación a través de gestos o intervenciones descalificadoras e irónicas que manifiestan un abuso de poder, síntomas más preocupantes de la violencia asociada al ritual. Esta evidencia repercute sin duda en la salud de la institución ya que atenta contra el respeto a la persona y obstaculiza el funcionamiento del sistema. Un alumno expresa:

Considero que el respeto debe ser mutuo y porque yo sepa o no contestar lo preguntado, no tengo por qué ser maltratado o vapuleado por el profesor. Se supone

² Estas preguntas de la encuesta indagaban sobre actitudes del profesor y conductas del alumno vivenciadas como favorables o desfavorables durante los exámenes.

que deben formarnos como personas y como docentes. El examen no debe resultar humillante. 5-4-4

El abuso de *Eros* de los profesores afanados pigmaliónicamente en moldear a sus alumnos se evidencia en reacciones más o menos iracundas, cuando sus discípulos-Galateas no satisfacen el deseo narcisista. De modo que el abuso de *Eros* es especular: los alumnos demandan afecto, cariño, porque los profesores interpretan el “error” como una agresión a su rol.

Tan sintomáticos como lo anterior, resultan los señalamientos que aluden al aspecto dramático de la situación que involucra el nivel corporal de los actores y el manejo del espacio y del tiempo. Son calificadas como actitudes agresivas de los profesores:

Una mirada insistente... 1-3-4

Permitir interrupciones de personas ajenas al examen. 1-10-4

Malhumor. 2-3-4

Que te miren con ojos críticos y que hablen ignorando tus palabras. 2-5-4

Tales registros hablan claramente de la mirada panóptica de la institución (Foucault, 1975), que deposita y condensa su acción vigilante en el tribunal examinador. Frente a estas actitudes de exceso de poder, los alumnos desarrollan antidotos para “salir del paso”, conjunción al menos en parte responsable del malestar que circunda al examen. Escuchemos algunas de estas estrategias:

Coincidir con la opinión del profesor aunque no comparta su postura.

Reírse de cualquier cosa que diga o acote, así no sea gracioso. 5-1-6

Ser simpática. Asentir la opinión del profesor aunque no esté de acuerdo. 5-3-6

El recorrido por estas visiones poligonales significa, de alguna manera, abrir la caja de Pandora ya que permite reconstruir el imaginario del profesor acerca del examen. Y esto es así porque como todo ritual, el examen es un texto representativo de un colectivo cuyos participantes no son espectadores pasivos, sino que por el sólo hecho de someterse al procedimiento, adhieren y comulgan con la ideología que lo prescribe. (Bourdieu: 1985)

CONCLUSIONES

Para Foucault son muchas las instituciones en las que se actualizan las características del panoptismo propio de la sociedad moderna, industrial, capitalista. Una de esas instituciones es la escolar. En nuestra época, todas estas instituciones panópticas –fábrica, escuela, hospital psiquiátrico, hospital, prisión– no tienen por finalidad excluir –a la manera del sistema legalista vigente hasta el siglo XVIII– sino por el contrario fijar a los individuos, afirma Foucault. “La escuela no excluye a los individuos, aun cuando los encierra, los fija a un aparato de transmisión del saber.” (Foucault, 1978) Esta idea es importante a la hora de interpretar las encuestas, por cuanto se aprecia bajo diferentes formas, la angustia de los estudiantes frente a un examen final, oral, individual, sentido como algo rígido, especie de horma que no se adecuará a sus características individuales. Muy por el contrario, se encuentran sometidos a un programa de comportamiento según un sistema de reglas prescripto que sintetiza la memoria de la colectividad. Por

ello, focalizar el examen como objeto de reflexión explicitando sus rasgos estructurales, las obligaciones y derechos que comporta, el lugar que ocupa en el imaginario institucional, arroja resultados positivos.³ El desmontar el examen como forma de saber-poder, distribuye poder hacia el polo más débil de la interacción. Es decir las acciones de pensar, considerar, investigar ejecutadas en el examen por el profesor, son antes pesadas, consideradas, investigadas por los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, P. (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid: Akal.
- CALABRESE, O. ([1987] 1994): *La era neobarroca*. Madrid: Cátedra.
- FOUCAULT, M. ([1975] 1989): *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. ([1978] 2000): *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- KANCYPER, L. (2003): *La confrontación generacional. Estudio Psicoanalítico*. Buenos Aires: Lumen.

³ Esta postulación del examen como objeto de estudio, resulta doblemente saludable si tenemos en cuenta lo señalado en algunas encuestas de alumnos que siguen una carrera docente y que ven en esta situación comunicativa un ejemplo prototípico del habla planeada que regirá su futura vida profesional:

El examen... es la posibilidad de un "entrenamiento" para el próximo desempeño de la docencia... 4-5-1
El examen final es la instancia en la que el alumno debe organizar y estudiar dicha materia para luego demostrar a un determinado tribunal que ha comprendido y que está en posición de enseñar ese conocimiento. 4-7-1